

It-didaktisk design i litteraturundervisningen



Professionsbachelorprojekt
2014

Marianne Overgaard Lassen

Vejleder:
Johannes Fibiger
Bodil Riiskjær

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	3
2. PROBLEMFOMULERING	4
3. AFGRÆNSNING.....	4
4. METODE OG EMPIRI	4
4.1. INTERVIEW.....	5
4.2. OBSERVATIONER	5
4.3. ELEVPRODUKTER	6
4.4. VIDEOOPTAGELSE.....	6
5. BEGREBSAFKLARING	6
5.1. WEB 2.0.....	6
5.2. IT-DIDAKTISK DESIGN.....	6
5.3. LÆREREN SOM DIDAKTISK DESIGNER OG ELEVEN SOM LÆRINGSDESIGNER	7
6. DESIGN FOR LÆRING - UDDANNELSENS DESIGN	9
6.1. VIDENSAMFUNDET OG SKOLEN.....	9
6.2. FAGHÆFTE(R)	9
6.3. SKOLENS OPGAVE.....	10
6.4. SAMMENFATNING.....	11
7. DESIGN FOR LÆRING - DIDAKTISK DESIGN.....	12
7.1. KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSSYN.....	12
7.2. NYE METAFORER FOR LÆRING	12
7.3. DIDAKTISKE PLANLÆGNINGSMODELLER	13
7.3.1. <i>daktik 2.0 - planlægnings- og refleksionsmodel</i>	<i>13</i>
7.3.2. <i>en didaktiske relationsmodel - elevens forudsætninger og evaluering</i>	<i>15</i>
7.4. LÆRERENS ROLLE - I EN NY FORSTÅELSE?	18
7.5. SAMMENFATNING	20
8. DESIGN / LÆRING - ELEVEN LÆRINGSDESIGN	21
8.1. MOTIVATION	21
8.2. WEB 2.0 OG TRADITIONELT LITTERATURARBEJDE I PRAKSIS	21
8.3. MULTIMODAL PRODUKTION	24
8.4. SAMMENFATNING	26
9. KONKLUSION	26

10. PERSPEKTIVERING	28
11. LITTERATURLISTE	29
BILAG	31
BILAG 1 INTERVIEWGUIDE	31
BILAG 2 SKÆRMKLIP AF ELEVARBEJDE	32
BILAG 3 UDDRAG ELEVEVALUERINGER.....	34
BILAG 4 VEDLAGT CD-ROM MED VIDEOKLIP OG UDVALGTE BOGTRAILERE	37

1. Indledning

"Det er vigtigt, at I ikke læser videre end til side 148 i romanen", påpeger jeg overfor eleverne en tirsdag formiddag efter 2 ugers arbejde med en hæderlig, men også småkedelig ungdomsroman. Overraskende må flere elever tilkendegive, at de ikke har overholdt aftalen og derfor har læst videre. Heriblandt sidder Aske, der udbryder: *"Jamen... jeg var nødt til lige at finde ud af, hvad der var sket med Siri... jeg har ikke læst resten - kun lige noget."* Uden at afsløre mine tanker tænker jeg *"Skønt!"* - det er netop en af fagets fornemmeste opgaver - at skabe lyst til at fordybe sig og læse videre i en fortælling. Aske er et klassisk eksempel på en dreng, der mangler læselyst og engagement og derfor ofte forkaster litteraturen. Hans afsløring bekræfter mig i min formodning om, at han og flere andre elever fra klassen er indfanget og tiltrukket af romanens univers. Tilbage står spørgsmålet om, hvad det var, der tændte 7.a og medførte, at de investerede vilje og energi - ikke kun i læsningen - men også i litteraturarbejdet.

Der er fra politisk side fokus på at få implementeret it i undervisningen i den danske folkeskole. Som et led i den nye folkeskolereform har regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti derfor afsat 500 mio. kr. i perioden 2012-2015 til at styrke anvendelsen af it i folkeskolen. Ligeledes blev der i januar 2012 nedsat en rådgivningsgruppe, der efter endt arbejde nu bl.a. peger på, *"(...), at der er meget at gøre før alle børn og unge får så meget ud af brug af it i undervisningen, som vi har set i de forbilledlige eksempler."* (Tofte, s. 10). Det er derfor et klart politisk ønske, at man i den pædagogiske praksis i skolen højner arbejdet med it. Dertil ses en tydelig prioritering omkring opkvalificering af de digitale læremidler - Uni-c forventer, at mindst 350 af de 500 mio., der er afsat, skal bruges til forbedring af digitale læremidler (Riise, 2013).

Samtidig har jeg set en tendens i mine praktikker, der peger i retning af, at it i undervisningen ofte er reduceret til brugen af repetitive læremidler, der primært bruges til træning af diverse færdigheder og grundlæggende bygger på en IRF struktur, hvor computeren initierer, eleven responderer, og computeren leverer feedback. Men mulighederne i dag, med de mange gratis ressourcer som internettet stiller til rådighed, må kunne kvalificeres og anvendes i skolesammenhæng.

Jeg er derfor optaget af, hvordan jeg som kommende lærer kan inddrage it i min undervisning - ikke kun til træning af en færdighed eller som en moderne udgave af papir og blyant. Kan teknologien anvendes til at understøtte udvalgte læringsmål? Og er der nogen garanti for en kvalificering af undervisningen, blot der benyttes teknologi, eller er det teknologi bare for teknologiens skyld? Jeg søger svar på, hvad anvendelsen af it i undervisningen har af betydning for elevernes læring - kan it understøtte de processer, der har betydning for deres læring, og hvad betyder implementeringen af it for læreren? Opgaven vil undersøge, om inddragelsen af it i litteraturundervisningen var en betydende faktor for klassens engagement i arbejdet med romanen. Derfor vil didaktikken, herunder det it-didaktiske design, være omdrejningspunktet i denne opgave, der tager afsæt i følgende problemformulering.

2. Problemformulering

Hvilken betydning har inddragelsen af it i litteraturundervisningen, og hvordan kan anvendelsen af it-didaktisk design understøtte fagspecifikke mål?

3. Afgrænsning

Opgaven er konkret i forhold til min praktik i 7. klasse på Bøgeskovskolen i Bjerringbro. Når der i problemformuleringen bruges udtrykket litteraturundervisning, er der i dette projekt tale om arbejdet med ungdomsromanen *Duften af vanilje* af Liina Söderström Talvik. Når jeg spørger, hvilken betydning anvendelsen af it har i undervisningen, vil det primære fokus være på betydningen for eleven og læreren - for derved at indsnævre problemformuleringen og afgrænse undersøgelsen. Dog redegøres og vurderes der kort for det overordnede politiske perspektiv, da dette danner grundlaget for realiseringen af it i undervisningen og dermed også har betydning for læreren og eleven.

4. Metode og empiri

Opgavens første afsnit bestod af en afgrænsning og konkretisering af problemformuleringen. Problemformuleringen kredser som tidligere nævnt om it og didaktik, og derfor vil andet afsnit være en diskussion og begrebsafklaring i forhold til centrale didaktiske begreber, der løbende vil blive inddraget i opgaven. Hertil anvender jeg udvalgte begreber fra Birgitte Holm Sørensen's *Skole 2.0*, Erling Lars Dales teori omkring lærerprofessionalisme, samt Staffan Selander og Gunther Kress' eksplicitering af relevante begreber i bogen *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*. Nina Bonderup Dohn og Lars Johnsen's teori i *E-læring på web 2.0* danner grundlaget for definitionen af web 2.0. Herefter består opgaven overordnet set af tre hovedafsnit. Disse afsnit tager udgangspunkt i Staffan Selander og Gunther Kress' forståelse af didaktisk design og deres perspektiv på læring. Selander og Kress opdeler didaktisk design i tre aspekter, hvor hvert delaspekt repræsenterer forskellige aktører - dette bliver nærmere uddybet i begrebsafklaringsafsnittet.

I det første hovedafsnit, *design for læring - uddannelsens design*, vil jeg forsøge at anskueliggøre, hvad der lige nu drøftes på politisk plan, og hvilke intentioner der er i forhold til problemstillingen. Jeg inddrager min empiri, her bestående af interview med it-vejlederen. Det gør jeg for at få undersøgt problemfeltet - både i forhold til politiske visioner, nationale undersøgelser og samtidig ordinær praksis i skolen. Det teoretiske grundlag er i dette afsnit repræsenteret af henholdsvis Birgitte Holm Sørensen's forståelse af videnssamfundet, rådgivningsgruppens forslag til ændringer af faghæftet, EVA undersøgelsen *It i skolen* og sidst udvalgte citater fra børne- og undervisningsudvalgets høring d. 11. marts 2014 omkring digitaliseringen af folkeskolen.

I det andet hovedafsnit er det *design for læring - didaktisk design*, der er i fokus. Fundamentet for mine didaktiske overvejelser har en selvfølgelig sammenhæng med mit syn på læring, og derfor præsenteres dette syn i det første underafsnit. Herefter følger et afsnit, hvori Selander og Kress' forståelse af læring i samfundet i dag udfoldes. Efterfølgende undersøges Karsten Gynthers planlægningsmodel, der er

præsenteret i *Didaktik 2.0*, og denne sammenholdes med Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel. I det følgende afsnit fokuseres analysen omkring lærerens rolle og position i forhold til eleverne i en undervisning, der anvender it. Det teoretiske fundament tager her udgangspunkt i Birgitte Holm Sørensen's forståelse af lærerens nye positioner samt Vinnie Lerche Christensen og Jens Jørgen Hansens karakteristik af forskellige lærertyper i *Didaktik 2.0*. I afsnittet anvender jeg udvalgte dele fra interviewet med min praktiklærer samt uddrag fra min lærerlogbog.

I det sidste hovedafsnit, *design i læring - elevens læringsdesign*, undersøges, hvilken betydning it-didaktisk design har for eleven og for dennes læring. Her vil mine erfaringer fra praksis blive analyseret og undersøgt i forhold til Selander og Kress' tanker om læring i skolen og samfundet i dag. Det teoretiske grundlag udgøres også af Nina Bonderup Dohn og Lars Johnsen's begrundelse for, hvilke potentialer der er i anvendelsen af web 2.0 i skolen. Videoptagelse, elevprodukter og interviews udgør empirien i dette afsnit.

For at undersøge, analysere, og diskutere problemfeltet vil jeg inddrage udvalgt teori samt empiri fra egen praksis. Dette falder **ikke** i selvstændige og opdeltede teori- empiri-, og analyseafsnit, men vil kontinuerligt blive koblet, og egen refleksion herom vil fremgå. Denne måde vælges for at styrke en tæt sammenhæng mellem teori og praksis og forhåbentligt præsentere læseren for en dynamisk opgave.

4.1. Interview

Datamaterialet omfatter interviews med min praktiklærer og skolens it-vejleder.

Undersøgelsesmetoden interview er valgt for at få kvalificerede svar til at undersøge problemfeltet med - dette set både fra lærerens og it-vejlederen/ledelsens perspektiv. Interviewets struktur er under kategorien semistruktureret, da jeg på forhånd har udarbejdet en interviewguide og nedskrevet nogle spørgsmål, som jeg søger svar på (Jacobsen, Hillersdal, & Walker, 2010, s. 79). Samtidig bærer begge interview præg af den narrative tilgang, undervejs opstår der spørgsmål, der ikke befinder sig på den oprindelige liste, og disse besvares og følges alligevel. Udvalgte dele af interviewene vil her gengives som nedskrevet tekst, da jeg har foretaget en transskribering fra en lydfil. Interviewguiderne til begge interviews findes i bilag 1.

En elevudtalelse fra et interview er også anvendt i opgaven og vil ligeledes gengives i nedskrevet form.

4.2. Observationer

Opgavens datamateriale inkluderer også mine observationer fra danskundervisningen og tager udgangspunkt i min personlige logbog. Gennem hele praktikforløbet har jeg nedskrevet mine observationer, iagttagelser og refleksioner. Jeg er bevidst om logbogens dobbelthed - i den findes der notater, der kan benævnes som empirisk deskriptive iagttagelser, men også notater der mere er et udtryk for mine personlige oplevelser af udvalgte situationer og min (ubevidste) videre fortolkning og refleksion heraf. Samtidig er logbogen et udtryk for et "øjebliksbillede" fra en bestemt situation (og skole) og må derfor ikke forveksles med generaliserbar viden. Mine observationer har været særligt styret af interessen af at finde tegn på læring samt elevernes engagement. Jeg havde ikke udarbejdet en særlig observationsguide, der kunne danne grundlaget for mine observationer og iagttagelser - havde jeg gjort det, ville gyldigheden for mit datasæt være styrket. Det er derfor en svaghed ved

datasættet. Jeg har valgt at supplere mine kvalitative observationsdata med elevinterviews, for derved at opnå en højere grad af reliabilitet og validitet (Jacobsen, Hillersdal, & Walker, 2010, s. 70-76).

4.3. Elevprodukter

Jeg har gennem praktikken indsamlet diverse elevprodukter. Elevprodukterne består af en videoproduktion (bogtrailer bilag 4) og screendumps (bilag 2) fra elevernes arbejde på diverse platforme. Eleverne har udfyldt en slutevaluering (bilag 3). Flere af evalueringssvarene er meget samstemmende, og hovedbetydningen af disse svar er således omformuleret til få ord. Denne meningskondensering er valgt for at reducere datamaterialet og stadig bevare et troværdigt udsagn.

4.4. Videoptagelse

Empirien består også af et kort videoklip, der viser en arbejdssituation fra klassen, hvor to elever og undertegnede har en kort dialog. Styrken i videoklipet ligger i autenticiteten, drengene er på daværende tidspunkt ikke bevidst om kameraet.

5. Begrebsafklaring

Følgende afsnit vil være en redegørelse og diskussion af forståelse af centrale begreber, der løbende vil blive inddraget i opgaven.

5.1. Web 2.0

Ifølge Nina Bonderup Dohn og Lars Johnsen er web 2.0 kendetegnet ved websites og webmedierede aktiviteter, der tillader en høj grad af interaktion og inddrager brugerne, der kan være medproducenter på sitet. Der er derfor tale om en modsætning til den mere statiske web 1.0, hvor det udelukkende er webmasteren bag siden, der har rettigheder til at ændre på indholdet og dermed efterlader brugeren i en passiv rolle. Karakteristisk for web 2.0 sites og tjenester er således, at indholdet er produceret af andre brugere og frit kan benyttes og re-medieres - dette kendes bl.a. fra YouTube (Dohn & Johnsen, 2009, s. 13-15). Ofte er web 2.0 teknologier ikke udviklet særligt til skolearbejde og er derfor ikke didaktiske.

5.2. It-didaktisk design

Begrebet it-didaktisk design er et forholdsvis nyt begreb i skolen. Staffan Selander og Gynther Kress giver i bogen, *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*, deres definition på it-didaktisk design som et begreb for "(...) hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætninger for læring, og hvordan individet til stadighed genskaber(re-designer) information i egne meningsskabende processer." (Selander & Kress, 2012, s. 21). Bag begrebet ligger en hensigt om, at nogen (læreren) vil noget (læring) med nogen (eleven). Der er tale om lærerens didaktiske overvejelser omkring planlægning, gennemførelse og evaluering af en undervisning, der integrerer it-medieret læring, og hvor it ikke udelukkende ses som et værktøj, men også indgår som et didaktisk element og som en støtte i læreprocessen. I definitionen ses også en vægtning af, at læring sker i sociale sammenhænge. Særligt for processerne i it-medieret læring er, at eleven har en aktiv indflydelse på bl.a. valget af vidensressourcer, arbejdsprocesser og design for præsentation (Asmussen, 2014, s. 11-12).

5.3. Læreren som didaktisk designer og eleven som læringsdesigner

Denne aktive indflydelse får flere til at betegne eleven som en didaktisk designer. Professor Birgitte Holm Sørensen hævder i bogen *Skole 2.0*, at både læreren og eleven i dag må betragtes som didaktiske designere, da de begge træffer didaktiske valg, dog på forskellige niveauer. Holm Sørensen anskuer didaktisk design "(...) som en proces og et handlingsrettet aktør- og procesbegreb, der kan defineres i relation til Erling Lars Dales tre didaktiske niveauer." (Sørensen, Audon, & Levinsen, 2012, s. 72) De tre niveauer præsenteres, og senere vender Holm Sørensen tilbage til forholdet:

"I forhold til Erling Lars Dales tre didaktiske niveauer, det teoretiske niveau, planlægningsniveauet og praksisniveauet (Dale 1989, 2000), vil eleverne som didaktiske designere af deres projekter og læreprocesser kunne operere på et tilrettelæggelses- og planlægningsniveau samt et praksisniveau i forhold til deres læring, mens læreren som didaktisk designer af sin egen undervisning og elevernes læreprocesser opererer på alle tre niveauer." (Sørensen, Audon, & Levinsen, 2012, s. 78)

Jeg mener ikke, at eleven designer didaktik. Samtidig stiller jeg mig tvivlende overfor sammenkoblingen af begrebet om eleven som didaktisk designer og Dales teori. Dales teori omhandler lærerens kompetenceniveauer og professionalitet og indkredser dermed kendetegnet på den professionelle lærer - Dales fokus er ikke på elevens læreprocesser. Når eleven betegnes som en didaktisk designer, er der tale om en fejlagtig blanding af læreprocesser og didaktik (Fibiger, Skriften på væggen, 2014, s. 139).

Erling Lars Dale er optaget af at skildre, hvad der kendetegner den professionelle lærer. Han opdeler lærerens kompetencer i tre niveauer, hvor K1 niveauet er undervisningens gennemførelse. K2 niveauet er planlægning af undervisning - her tilrettelægger læreren et didaktisk design til sin undervisning. Det centrale på niveauet er lærerens overvejelser over elevernes læringsmål, planlægning og evaluering af undervisning. K2 niveauet er derfor et metaniveau til K1 niveauet. Et kendetegn ved K2 niveauet er også lærerens samtaler med kollegaer. Denne kommunikation er symmetrisk, og sproget er koncentreret om didaktiske og pædagogiske begreber. Til sidst er K3 niveauet kendetegnet ved lærerens refleksion og konstruktion af didaktisk teori (Dale, 1998, s. 49-77). Dales teori beskriver således, hvilke kompetencer der kræves af den professionelle lærer, og hvad der er grundelementet i lærerprofessionen:

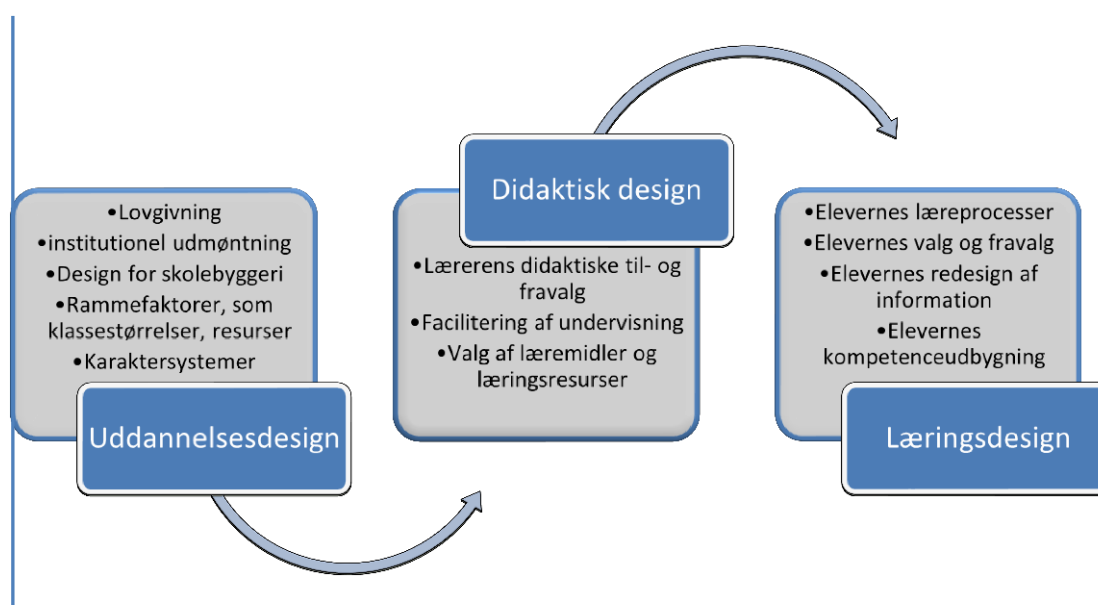
Hvis der bliver etableret en komplementær og indre relation mellem at gennemføre undervisning (K1), at opbygge undervisningsprogrammer (K2) og at levendegøre didaktisk teori (K3), udvikles skolen som professionel, pædagogisk organisation. Didaktisk rationalitet, kompetencen til at kommunikere med og opbygge didaktisk teori (K3), bliver selve professionsgrundlaget. (Dale, 1998, s. 49)

Didaktikken er altså lærerens domæne, og derfor er der tale om en fejltolkning, når eleven omtales som didaktisk designer. Det er min overbevisning, at læreren træffer de **didaktiske valg** for undervisningen, og eleven kan med sin aktive indflydelse træffe **valg for sin læring**.

Selander og Kress løser imidlertid problematikken om, hvem der designer hvad, da de præciserer begrebet didaktisk design. De opdeler begrebet i tre niveauer, der hver beskæftiger sig med forskellige aspekter af begrebet. De skelner mellem design *for* læring og design *i* læring (Selander & Kress, 2012, s. 21-23). Design *for* læring opdeles herefter i to niveauer, da der er tale om forskellige sammenhænge og betingelser. På det ene niveau er fokus overordnet på institutionelle rammer og betingelser. Her er eksempelvis tale om folkeskoleloven, kommunale bestemmelser, faghæfter for de forskellige fag, skolers indretning og måder at vurdere på. I skolen er særlige regler gældende, og den læring, der finder sted, evalueres og vurderes i forhold til skolens egen målsætning og ikke i så høj grad i forhold til læringsværdien uden for skolen (ibid. s. 59-66). Niveautet betegnes af Johannes Fibiger som *uddannelsens design* (Fibiger, Skriften på væggen, 2014, s. 141)

På det andet niveau af design *for* læring finder bl.a. lærerens planlægning sted. Her træffer læreren sine valg af forskellige ressourcer og udvikler herefter et didaktisk design for den pågældende undervisning. Selander og Kress fremhæver vigtigheden af valget af evalueringsmodeller samt metoder til at bedømme udviklingen med (Selander & Kress, 2012, s. 22). Dette niveau kalder Fibiger for *didaktisk design* (Fibiger, Skriften på væggen, 2014, s. 141)

Det sidste niveau, design *i* læring beskriver *elevens læringsdesign* (ibid. s. 141) og vedrører elevens arbejdsformer, kildeanvendelser, valg af præsentationer og ikke mindst elevens gengivelse, remediering og deling af viden. Opdelingen illustreres af Fibiger i følgende model (Fibiger, Skriften på væggen, 2014, s. 141):



Figur 1

Opdelingen af begrebet didaktisk design i de tre forskellige niveauer løser problematikken om, hvem der designer hvad. Det er nu klart, at det er læreren, der udvikler et didaktisk design for sin undervisning- et design **for** læring -, og eleven, der via sit valg af design for præsentation, selvvalgte

arbejdsprocesser og håndtering af kilder, vælger et design i sin læring. Denne forståelse af didaktisk design, herunder lærerens og elevens rolle, vil udgøre fundamentet for opgaven.

6. Design for læring - Uddannelsens design

Dette hovedafsnit fokuserer på, hvilke krav der stilles til skolen som institution i forhold til anvendelsen af it. Afsnittet omhandler både politiske intentioner og bestemmelser samt danskfagets faghæfte.

Dette afsnit begrundes, hvorfor it skal inddrages i skolen set ud fra et samfunds- og ledelsesperspektiv. Der er her tale om et overordnet perspektiv i forhold til problemformuleringen, der er mere praksisrettet.

6.1. Videnssamfundet og skolen

Samfundet kan ikke længere betegnes som et industrisamfund, men må i dag defineres som et videnssamfund, hvilket medfører ændringer i skoletraditionerne. Videnssamfundet er kendetegnet ved en øget kompleksitet og en voksende mængde af viden (Sørensen, Audon, & Levinsen, 2012, s. 21-29). Skolen er underlagt samme udfordringer som resten af samfundet, og derfor må årtiers tradition omkring undervisning og læring gentyndes. Den største ændring er den gennemgribende digitalisering, der har fundet sted i samfundet, og som også er på vej til at forandre måden, vi tænker skole og undervisning på. Teknologien medfører nye muligheder i skolen. Det at søge (opdateret) viden var før en langsommelig proces enten på biblioteket eller gennem læreren - nu er dette forandret, nærmest komprimeret, til et enkelt klik med musen. Men det efterlader også skolen med ansvaret for at lære eleverne at forholde sig reflektivt og kritisk til deres færden og informationssøgningen på nettet. Trods de unges massive brug af internettet og diverse digitale teknologier tales der ofte om elevernes manglende it-kompetencer til bl.a. at forholde sig kritisk til viden fundet på nettet. Endvidere tenderer meget i retning af en mere ansigtsløs kommunikation. Det kræver, at brugerne behersker genren og kan anvende og afkode denne, sådan der ikke opstår unødige konflikter og misforståelser. Dette stiller krav til skolen, da elevernes it-kompetencer i videnssamfundet spiller en central rolle for deres fremtidige uddannelse og deltagelse som demokratiske borgere i samfundet.

6.2. Faghæfte(r)

Børne- og undervisningsminister Christine Antorini nedsatte i januar 2012 en rådgivningsgruppe, der fik til opgave at klarlægge udfordringer og se perspektiver på digitaliseringen af folkeskolen. Arbejdet afsluttedes september 2013. Rådgivningsgruppen kommer bl.a. med det råd, at der i formålsparagraffen for danskfaget foretages ændringer, således at terminologien *andre udtryksformer* udskiftes med den mere tidssvarende terminologi *medier og kommunikation* (Tofte, s. 3). Der er i skrivende stund netop udgivet et udkast til de nye forenklede mål for fagene dansk og matematik. Formålsparagraffen er ikke at finde i udkastet, men i de nye opdelinger af faget finder man under kompetenceområdet *kommunikation* læringsmålet *it og kommunikation*. Herunder er flere opstillede læringsmål, der alle relaterer til digital dannelse.

Ydermere optræder læringsmålet *multimodal produktion* under kompetencemålet *fremstilling*. Min vurdering er, at der er tale om klare forbedringer i forhold til arbejdet med it og mediekompetencer i danskundervisningen. Disse kompetencer er før primært nævnt i faghæfte 48, men forhåbentlig får de nu en permanent plads i faghæftet for dansk og hjælper faget i en udvikling, der modsvarer videnssamfundets krav. Der er i det snart forrige faghæfte under området medie og it på mange måder tale om et syn, der *afspejlede samfundet fra i går* (Lorentzen, 2013, s. 91).

6.3. Skolens opgave

Som nævnt i min indledning er der fra politisk side stor bevågenhed omkring implementeringen af it i skolen, men samtidig viser EVA undersøgelsen fra 2009, at der for mange skoler er lang vej endnu, da it ikke er fagdidaktisk integreret i fagene i forhold til Fælles Mål (EVA, 2009, s. 29). Jeg møder på Bøgeskovskolen en meget visionær og engageret it-vejleder. Han bekræfter konklusionen fra EVA omkring implementeringen af it og fortæller i følgende citat, hvad der er udfordringen nu, hvor alle elever har enten egen eller skolens pc til rådighed:

*”Det, vi kæmper med nu, er så hvilke **didaktiske ændringer**, det byder læreren, når alle har en pc. Eleverne lærer ikke nødvendigvis mere, fordi de synes, at det er sjovt eller spændende, men jeg tror, man skal få det gjort relevant for dem, og dermed også få dem på banen **selv**, så rykker det ved noget - og det er her, web 2.0 teknologi kan være interessant. Det er **ikke** interessant, hvis vi bare scanner en bog og tilhørende opgaver ind og så siger; Nu læser I bogen på skærmen og løser opgaverne i Word. Før ville vi have sagt; Nu får I bogen (fysisk), og den læser I, og så skriver I løsningen på papir. Det ændrer **ikke** ved noget, at bogen ikke er analog, men digital - der skal mere til. Vi søger altså en didaktisk ændring i den måde, vi tilrettelægger undervisningen på, og det er her det spændende kommer ind, og det er **virkelig** et kvantespring for mange lærere.”*

(Uddrag fra interview med it-vejleder)

Desuden påpeger han vigtigheden af, at lærerne kan operere på en sikker platform (ofte stillet til rådighed af kommunen). Denne platform er for tiden manglende på Bøgeskovskolen, da den forrige løsning (*Skydrive*) er væk, og erstatningen fra *Skolebordet* ikke fungerer hensigtsmæssigt endnu. It-vejlederen pointerer, at hvis lærerne skal anvende it fagdidaktisk i deres fag, er det centralt, at de kan bevæge sig ud fra en sikker platform, hvortil de kan vende tilbage og hente ”plan B”, hvis noget slår fejl. Konsekvensen ved den manglende platform er, at lærerne tager ”et skridt tilbage” og finder den fysiske bog frem. Hvis man skal udvikle, skal det derfor være fra en sikker platform, konkluderer it-vejlederen.

Generelt er det også it-vejlederens overbevisning, at hvis projektet skal lykkes, skal der ligge en vilje fra skoleledelsen på den enkelte skole omkring implementeringen af it i fagdidaktikken. *”Det vil vi det her - og jeg forventer at kunne se i hvert af jeres undervisningsforløb, hvor det er, I har et digitalt aftryk.”* (interview it-vejleder). Skal ændringer føres ud i livet, skal de fastholdes fra ledelsens side.

D. 11. marts 2014 var der høring i undervisningsudvalget om digitaliseringen af folkeskolen (Tv fra Folketinget). I høringen peger Christian Scheuer fra KMD på diverse udfordringer, som de har mødt i deres pilotprojekter ude i kommunerne og på skolerne. Han fremhæver nogle udfordringer heriblandt *"en manglende beslutningsvilje."* (Tv fra Folketinget kl. 15.18). Han påpeger, at det **ikke** er almindeligt med en kultur ude i kommunerne og på skolerne, hvor man siger: *"Nu har vi et nyt værktøj, som jeg vil have, at I bruger."* (Tv fra Folketinget). Christian Scheuer konstaterer, at der er behov for, at der på passende ledelsesniveau træffes nogle beslutninger omkring tiltag, der ønskes for fremtiden - dette ikke kun på skoleplan, men i høj grad også på kommunalt plan.

Christian Scheuer repræsenterer den private virksomhed KMD, der udvikler og leverer it-løsninger til både det offentlige Danmark samt private virksomheder (KMD.dk). KMDs interesser kan derfor have et dobbeltsigte, da de kan have økonomisk interesse i projektet omkring digitalisering af folkeskolen. Alligevel henviser jeg til hans udtalelser i høringen, da de tager udgangspunkt i en væsentlig større mængde data, end jeg kan repræsentere, og budskabet fra Scheuer er overordnet set identisk med udtalelserne fra it-vejlederen, hvilket giver disse større reliabilitet.

6.4. Sammenfatning

Vidensamfundet er en realitet, og nye kompetencer efterspørges. Det er skolens opgave sammen med forældrene at forberede eleverne til aktiv deltagelse i samfundet, hvorfor det er nødvendigt at erhverve sig passende (it)kompetencer. Opsummerende kan jeg konkludere, at både Christian Scheuer og it-vejlederen fra min praktikskole understreger betydningen af, at der skal være en tydelig prioritering/forlangende til stede fra ledelsesplan omkring implementeringen af it/it redskaber i undervisningen. Ledelsesplanen skal ikke udelukkende forstås som skoleledelsesplan, men i lige så høj grad som kommunalt plan. Slutteligt er jeg overbevidst om vigtigheden af den sikre platform, som it-vejlederen omtaler. Uden den bliver it-udvikling i skolen en uoverkommelig opgave for mange lærere. Til sidst vil jeg pege på den kommende investering, der stadig foreligger hos nogle skoler/kommuner i form af manglende og tidssvarende udstyr. Jeg har selv erfaret i flere af mine praktikker, hvor frustrerende det er, når internetforbindelsen er ustabil, log on-tiden er langvarig, der er ikke tilstrækkeligt med hardware til alle samt udstyr, der er håbløst forældet. Det er ikke befordrende for brugen af it i undervisningen.

7. Design for læring - didaktisk design

Det forrige afsnit har befundet sig på et overordnet niveau - *uddannelsens design*. Det følgende afsnit, *didaktisk design*, vil være funderet omkring lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og undersøge, hvordan læreren skaber forudsætninger for læring, samtidig med at inddrages som et fagdidaktisk redskab. Afsnittet omhandler også lærerens position og rolle i en pædagogisk kontekst, der anvender it.

Opgavens væsentligste fokus er didaktikken, og didaktik handler på et overordnet plan om undervisning. Når der tales undervisning i skolesammenhæng, er det altid med intentionen om, at nogen skal lære noget - således er læring en væsentlig del af didaktikken (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 433). Jeg vil derfor i det første afsnit argumentere for mit læringssyn, som har dannet det læringsteoretiske grundlag for mine tanker og refleksioner i forbindelse med min planlægning.

7.1. Konstruktivistisk læringssyn

Det centrale indenfor den konstruktivistiske læringsteori er, at individet opbygger sin viden i en vekselvirkning med sine omgivelser. I konstruktivismen er der flere hovedretninger - i min planlægning er udgangspunktet Lev Vygotskys sociokulturelle læringsteori, hvor fokus er på, at læring er indlejret i sociale og kulturelle sammenhænge. Kundskaben foreligger ikke i sig selv som en løsrevet ting, og viden er derfor altid knyttet til en specifik kontekst (Hasse, 2013, s. 144-157). I denne forståelse er min (pædagogiske) lærerrolle bl.a. at finde den enkelte elevs nærmeste zone for udvikling (Hasse, 2013, s. 161-166). Her stiller læreren sig til rådighed og indtræder i en støttende funktion. Med dette læringssyn distancerer jeg mig derfor fra den behavioristiske tankegang, der grundlæggende bygger på forståelsen af, at viden kan overføres fra lærer til elev. I stedet er der i den konstruktivistiske læringsteori fokus på elevens egen aktive deltagelse og aktivitet i læreprocessen.

7.2. Nye metaforer for læring

Det er anerkendt, at vi lærer i andre sammenhænge end i skolen. Man kan således tale om, at læring finder sted overalt. Dette påpeger Selander og Kress i deres præsentation af en ny forståelse af læring. De forholder sig kritisk til aktualiteten af de klassiske og dominerende læringsteorier, da læringens betingelser og vilkår ændres i takt med, at samfundet udvikles. De vil derfor præsentere - **ikke** en erstatning, men et supplement til herskende teorier om læring, hvor det centrale fokus er at skabe en sammenhængende forståelse af læring i det senmoderne samfund. Der er i samfundet i dag brug for nye måder at italesætte læring på (Selander & Kress, 2012).

Gynther Kress udtaler, at skolen i dag i højere grad må forholde sig til, hvad de unge laver i fritiden, og læreren må være imødekommende overfor det, de unge bringer med ind i skolen (Kress, 2013 Læsemagasinet - dk4). I skolen er det ikke al læring, der betragtes og anerkendes som læring, hvilket betyder, at vigtig viden går tabt og dermed ikke belønnes i skolesystemets bedømmelseskultur. Paradokset er, at uden for skolen kan der være tale om en betydningsfuld viden, som eleven har opnået. Skolemiljøet kan således virke som et modsætningsfelt til samfundet. Samtidig påpeger Kress den tiltagende målstyring som institutionen pålægges - herved kan der opstå et misforhold, da der på

samme tid hersker krav om mere innovation, hvilket kan være problematisk at forene med den stigende målstyring (ibid.).

7.3. Didaktiske planlægningsmodeller

De ovenstående afsnit danner fundamentet, og leder mig frem til lærerens planlægningsfase. På dette niveau anvender læreren sin teoretiske viden, og denne danner grundlaget for de afgørende valg, der træffes i planlægningsfasen. Valgene omhandler bl.a. undervisningens mål, elevens læringsforudsætninger og potentialer, udvælgelsen af læremidler, evalueringsformer m.m. Karsten Gynther præsenterer i bogen *Didaktik 2.0* en planlægnings- og refleksionsmodel for undervisning i vidensamfundet (Christiansen & Gynther, 2010, s. 58). I min egen planlægning før praktikken anvendte jeg den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2010, s. 73-82) tilsat et "touch af it." Det er interessant at undersøge, om Karsten Gynthers model kan bidrage med fornyelse og være et kvalificeret bud på en tidssvarende planlægningsmodel. Derfor vil jeg først redegøre for modellen og dernæst vurdere og perspektivere til min anvendelse af den didaktiske relationsmodel. Dette for at undersøge hvilken betydning det har for lærerens planlægning, når der vil anvendes it i undervisningen.

7.3.1. Didaktik 2.0 - planlægnings- og refleksionsmodel

Karsten Gynther peger på, at der er en *usamtidighed* i skolen. Begrebet dækker over det misforhold, der er mellem de (fakta) mål, som skolen stiller, den øgede mulighed for adgang til viden via nettet og sidst de gængse evalueringsmetoder. Derfor er der brug for nye måder at tænke didaktisk design på - en didaktik 2.0 (Christiansen & Gynther, 2010, s. 60-61).

Denne må indeholde **vidensmål**, der tager udgangspunkt i Fælles Mål. Ligeledes må fokus flyttes fra fakta som vidensmål: "*Det at finde og reproducere fakta er blevet en trivialitet i vidensamfundet, som slet ikke udfordrer eleverne i tilstrækkelig grad.*" (ibid. s. 62).

Tidligere var det at finde tilstrækkelige oplysninger om fx uflen en langvarig proces på biblioteket, dette er i dag reduceret til et enkelt klik med musen. Derfor må målene indeholde forskellige vidensniveauer, og her finder Karsten Gynther inspiration i Lars Qvortrups vidensniveauopdeling, der illustreres i følgende model (ibid. s. 62):

Vidensniveauer	Vidensbetegnelser	Vidensbetegnelser i skolens praksis
1. orden	Kvalifikationer	Faktaviden, informationer
2. orden	Kompetencer	Brug, anvendelse, analyse
3. Orden	Faglige paradigmer	Perspektivering

Figur 2 - Denne version er hentet på www.laeringsteknologi.dk

Det er centralt, at der i skolen ikke kun arbejdes med vidensmål, der befinder sig på 1. ordensniveau, men også med mål, der befinder sig på 2.- og 3. ordensniveau. Læreren må altså overveje, i hvor høj grad eleverne skal tilegne sig fakta viden - 1. orden. Skal denne viden kunne bruges i andre sammenhænge - 2. orden? Skal de kunne perspektivere denne viden - 3. orden (ibid. s. 62)?

På de sidste to niveauer udvikler eleverne deres kreative og innovative kompetencer, hvilke er vigtige kompetencer i videnssamfundet.

Vidensadgang er en anden kategori i modellen. Her udvælger læreren, hvilke typer af læremidler der skal være tilgængelige - nogle er allerede didaktiske, andre må læreren didaktisere. Samtidig overvejer læreren, i hvilket omfang eleverne selv skal finde ressourcer, og hvordan disse i givet fald skal forbindes med lærerens udvalg af læremidler (ibid. s. 87). Læreren kan fx udvælge bestemte hjemmesider, der må anvendes i den konkrete opgave.

Vidensprodukter omhandler elevernes produktion af artefakter. Gynther konstaterer, at denne kategori ofte er udeladt fra traditionelle didaktiske planlægningsmodeller, men iagttagelse af skolens praksis, er der tradition for en betydelig fremstilling af elevprodukter. Elevprodukterne har imidlertid ændret karakter. I dag er der ikke udelukkende tale om at indsamle og gennemarbejde information fra bunden, men i stadig stigende grad mulighed for at finde og re-mediare noget andre har lavet (ibid. s. 68-70).

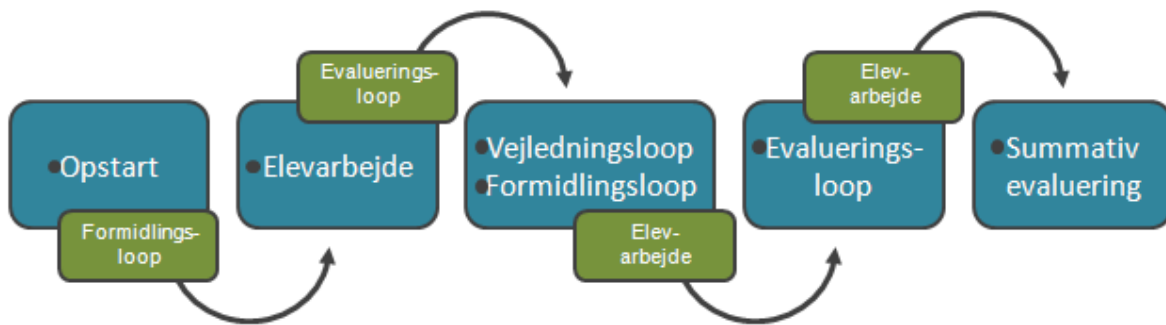
Læringsaktiviteter defineres som "(...)de aktivitetsformer, der i bred forstand er digitalt medierede." (ibid. s. 78). I planlægningsfasen kan læreren arbejde med spørgsmål som: Hvilke læringsaktiviteter og arbejdsformer skal anvendes? Karsten Gynther påpeger to væsentlige farer i arbejdet med digitale medierede aktiviteter. For det første formår eleverne sjældent at udnytte nettets mange muligheder på en velkvalificeret måde uden en tydelig lærerstøtte, og for det andet indtager læreren ofte en anden rolle, når der inddrages digitale teknologier. Læreren overlader derfor eleverne uden lærerstøtte. Dette leder frem til kategorien stilladsering.

Stilladsering¹ er kendetegnet ved lærerens nødvendige støtte i elevens læreproces. Det er centralt, at stilladseringen aftager i takt med, at eleven selv mestrer opgaven. Karsten Gynther peger på forskellige stilladseringsstrategier bl. a. undervisningsloop.

Undervisningsloop består af feedback på en tidligere aktivitet og kan derfor fungere som små pitstop undervejs i undervisningen. I disse pitstop får eleverne også mulighed for at metaevaluere over deres læring (ibid. s. 83-85).

Loop illustreres i følgende model (ibid. s. 84)

¹ Stilladsering som begreb stammer fra David Wood, Jerome S. Bruner og Gail Ross' artikel fra 1976, hvori de introducerer begrebet *scaffolding*, der betyder, at den lærende med den rette støtte fra underviseren kan optimere sin læring. Støtten udgøres af forskellige tiltag - fx reducere af frihedsgrader. (Wood, Bruner, & Ross, 1976)



Figur 3 - Denne version er hentet på www.laeringsteknologi.dk

Evalueringen af elevernes repræsentationer må suppleres med nye kriterier. Elevernes slutprodukter er ikke mere udelukkende et udtryk for den enkeltes viden, men er et resultat af deres re-mediering af oplysninger fundet på nettet. Gynther konkluderer, at evalueringen i dag ikke kun må tage udgangspunkt i det konkrete slutprodukt, men også i elevernes metakommunikerende produkt der fx kan være uddybende mundtlige forklaringer (ibid. s. 71-78).

Slutteligt har Gynther lavet en oversigt over planlægnings spørgsmål, som læreren kan anvende i sin planlægning af et it-didaktisk design (ibid. s. 87-89).

7.3.2. Den didaktiske relationsmodel - elevens forudsætninger og evaluering

Min planlægning tog udgangspunkt i den didaktiske relationsmodel. Jeg vil ikke slavisk gennemgå alle kategorierne, men i stedet tage udgangspunkt i de kategorier, hvor jeg møder udfordringer, og som jeg derfor finder særlig relevante. Først vil jeg dog kort præsentere læseren for mine overvejelser omkring litteraturundervisningen i 7. klasse. Der er som tidligere nævnt tale om ungdomsromanen *Duften af vanilje*. Fra faghæftet er følgende mål valgt for forløbet:

(...), der sætter den i stand til at

- Fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse. (Undervisningsministeriet, 2009, s. 10-11)
- Udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner. (ibid. s. 11)

Disse er omformuleret til læringsmål til eleverne, hvoraf det fremgår, at vi bl.a. skal arbejde med romanens komposition, ydre og indre personkarakteristik og produktion af en bogtrailer.

Litteraturlæsningen af denne bog har taget udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang. Jeg har vurderet, at kombinationen af den værk- og læserorienterede tilgang vil danne et solidt grundlag for klassens arbejde med komposition, personkarakteristik og medieproduktion. Personkarakteristikken skal udarbejdes parvis og laves på sitet www.linoit.com, der er en web 2.0 teknologi. Det er netop for at sikre, at arbejdet med personkarakteristik "peger tilbage i teksten", at den fænomenologiske

læsning anvendes. Derved begrænses elevernes muligheder for ligegyldig "synsninger", og muligheden for tekstaktiviteter, der ikke er fagligt forankret, reduceres samtidig med, at elevernes forståelse anerkendes (Hansen, 2004, s. 11-18). I den multimodale medieproduktion har jeg stillet meget klare krav til, hvad produktionen skal indeholde. De klare mål og rammer skal sikre, at den kreative proces omkring produktionen af bogtraileren ikke bliver en løsrevet og fri bearbejdning af romanen. Produktionen **skal** være tæt knyttet og pege tilbage til romanen for derved at sikre, at det danskfaglige arbejde er omdrejningspunktet. Kompositionen skal laves i web 2.0 teknologien Timetoast. Til hvert kapitel skal eleverne på www.timetoast.com give det læste en passende overskrift og skrive et kort resume af handlingen. Sammen med mit syn på læring - præsenteret i tidligere afsnit - udgør ovenstående grundlaget for mine didaktiske overvejelser i forbindelse med planlægningen, der som nævnt tager udgangspunkt i den didaktiske relationsmodel.

Den didaktiske relationsmodel fokuserer på de væsentligste faktorer, der påvirker undervisningen. Disse må ikke ses som enkeltstående kategorier, men må kontinuerligt tænkes og forstås i samspil med hinanden. På trods af kategoriernes gensidige indflydelse er der dog én kategori, som Hiim og Hippe er særlig optaget af - nemlig elevens læringsforudsætninger (Hiim & Hippe, 2010, s. 70-82). De definerer læringsforudsætninger som: "*De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning.*" (ibid. s. 134)

I min planlægningsfase har jeg et overordnet billede af den enkelte elevs læringsforudsætninger. Disse er primært videregivet fra min praktislærer, og de omhandler i særlig grad elevens **faglige** forudsætninger, hvilket selvfølgelig er et meget væsentligt grundlag at medtænke i planlægningsfasen. Mit kendskab til den enkelte elevs it-kompetencer er begrænset. I undervisningen viser det sig hurtigt, at der er stor spredning mellem eleverne i forhold til, hvad de mestrer af teknologiske udfordringer. Klassen deler sig i to kategorier. Der er en mindre gruppe elever, der udviser stor viden og kompetence på området, men samtidig er der også en stor gruppe, hvor it-kundskaberne kan beskrives som middel. De anvender it fornuftigt, men støder også ofte på basale problemer, som de ikke selv kan løse. Trods denne spredning er alle eleverne meget engageret og motiveret i arbejdet med litteratur i web 2.0. Elevernes investering i projektet tillægger jeg (dels) den store interesse og brug, som aldersgruppen generelt har på området - de er alle diagnosticeret med en udpræget grad af teknologibegejstring. De ressourcer og interesser, som eleverne medbringer i undervisningen, må derfor vægtes højt, hvilket også er en af Gynther Kress' pointer, der er omtalt i tidligere afsnit. Hiim og HIPPES fokusering på elevens ressourcer og potentialer er derfor stadig højaktuel - også i helt nye forståelser for, hvad læring er, og hvad skolen må forholde sig til og være imødekommende overfor. Karsten Gynther fremhæver også i sin præsentation af didaktik 2.0 modellen, at lærerens didaktiske overvejelser må tage udgangspunkt i eleverne. Jeg erfarer selv i praksis, hvordan den it-didaktiske ramme skaber arbejds- og litteraturlæde hos eleverne, der i interviews udtrykker, at en tydeligere kobling mellem skolearbejdet og deres øvrige liv, øger relevansen. Derfor har det signifikant betydning, at elevernes læringsforudsætninger, herunder interesser og ressourcer, medtænkes. (Elevernes engagement udfoldes i senere afsnit)

Det er helt centralt og afgørende for en meningsfuld evaluering, at der er opsat tydelige mål for undervisningen. Uden klare mål er det ikke muligt at evaluere på elevernes læring. Men trods klar målsætning oplever jeg i praksis, at evalueringen i forhold til det multimodale produkt volder problemer. Slutproduktet er et sammensurium af bl.a. billeder hentet fra nettet sammenkædet med deres individuelle optræden og underliggende musik. I min logbog har jeg noteret følgende efter evalueringen af bogtrailereren:

“Målene for, hvad produktionen skulle indeholde, var lette at evaluere på. Fx længden var fin - der var passende oplæsning - der var vekslen mellem optræden og billeder - plottet blev ikke afsløret m.m. Men alligevel var det ligesom, der manglede at blive sat ord på noget. Dette kunne være gruppens forklaring af deres valg og tanker i forbindelse med processen.” (Uddrag fra lærerlogbog)

I et retrospekt kunne Karsten Gynthers forslag omkring et supplerende og metakommunikerende produkt have kvalificeret min evaluering, der fortrinsvis kom til at omhandle, hvorvidt de konkrete mål var opfyldt (resultat) og ikke i så høj grad, hvordan processen (metaniveau) var forløbet. Min evaluering havde fremstået mere adækvat, hvis denne også havde omhandlet elevernes redegørelse for, hvilke tanker der var bag deres forskellige til- og fravalg, og hvilke dele der var produceret helt fra bunden. Samtidig kunne det ligeledes være interessant at vide, hvordan de sikrede sig, at ophavsrettighederne var overholdt. (Christiansen & Gynther, 2010, s. 77).

Jeg vurderer, at det ville have forbedret og optimeret min planlægning, hvis jeg havde medtænkt en ”ekstra dimension” i min forberedelse. Samtidig mener jeg, at kategorierne i de traditionelle didaktiske modeller stadig er gældende og lige relevante, men hvis it skal realiseres i undervisningen, er der behov for **supplerende** måder at tænke fx evaluering på. Der er i skolen lang tradition for evaluering af skriftligt arbejde, men når skriftligheden erstattes med multimodale produktioner, ændrer den gængse evaluering sig også. Dette påpeger Kress, da han fortæller om en engelsk skoleklasse, der havde fået opgaven; ”Gå hjem og lav en tredimensionel model af en celle.” Da eleverne vender tilbage med produktet, er læreren meget begejstret og viser det til inspektøren, der er ligeså begejstret. *“Men de vidste ikke, hvad de skulle gøre ved det. Der var ingen måder at evaluere det på. Det var ikke skriftligt.”* (Kress, 2013, læsemagasinet - dk4. min. 18.25). Tidligere havde man bedt eleverne skrive en rapport om cellen, og denne kunne uden problemer evalueres. Men i dag er evalueringen ændret, og derfor er der behov for supplerende kriterier i evalueringsprocessen, hvilket både påpeges af Gynther og Kress, men også erfares i egen praksis.

Desuden kan Karsten Gynthers kategori, *vidensadgang* være en relevant tilføjelse til Hiim og HIPPES traditionelle grundbegreber. Eksempelvis kan læreren i planlægningsfasen aktivt tage stilling til, hvilke hjemmesider eller web 2.0 teknologier der må anvendes i et specifikt forløb.

Det er min overbevisning, at styrken i Gynthers didaktik 2.0 model er rækken af didaktiske planlægningsspørgsmål, som læreren kan tage udgangspunkt i (Christiansen & Gynther, 2010, s. 87-89). Disse spørgsmål kan være den ”ekstra dimension” og kan i kombinationen med klassiske

didaktiske modeller og kategorier give læreren et solidt fundament til planlægning af en undervisning, der realiserer it.

7.4. Lærerenes rolle - i en ny forståelse?

Følgende afsnit vil analysere og diskutere lærerenes rolle i en undervisning, der inddrager it. Tidligere var lærerenes position i forhold til eleverne kendetegnet ved en særlig grad af asymmetri, men i en pædagogisk kontekst, der er understøttet af it, kan dette traditionelle forhold forskydes (Sørensen, Audon, & Levinsen, 2012, s. 216-220). Læreren må i dag forholde sig til det faktum, at der i klassen måske findes elever, der er mere kompetente i anvendelsen af it end læreren selv, og det betyder, at læreren i dag må revidere sin professionsforståelse og dermed gradbøje sin opfattelse af "læreren som den klogeste på alle områder" (ibid. s. 216-247). Dette leder til nye roller og forståelser i forholdet mellem lærer og elev.

Birgitte Holm Sørensen taler om den *horisontale vertikale lærerposition* som en ny måde at forstå lærerenes rolle og interaktion med eleverne på. I den *horisontale position* er der tale om, at læreren er deltager i et symmetrisk forhold med eleverne. Det kan i praksis være en situation, hvor der er problemer med teknologien, og hvor læreren og eleverne på lige fod forsøger at løse problemet sammen - her fremkommer en flad, horisontal struktur, hvori de implicerede lærer **af** og **med** hinanden (ibid. s. 242). Lærerenes position kan også betegnes som *vertikal*. Det sker, når læreren indtager en klar ledelsesrolle og tydeliggør sin fagfaglighed og forventninger overfor eleverne. Dette vertikale og hierarkiske forhold har gennem tiden præget folkeskolen, men de nye teknologier ændrer ved dette forhold. I vidensamfundet vil lærerenes rolle derfor defineres som værende skiftende mellem en vertikal og horisontal position (ibid. s. 241-243).

Det er vigtigt at pointere, at der på ingen måde er tale om, at læreren indtager en opgivende position og "kaster håndklædet i ringen", men derimod er der tale om en anerkendelse og udnyttelse af, at eleverne medbringer noget værdifuldt ind i en undervisning, der inddrager it - og stadig med læreren som den, der besidder det faglige overblik. Dette harmonerer med tidligere afsnit omkring vigtigheden af elevens forudsætninger.

I min praktik erfarer jeg, at vekslen mellem den vertikale og horisontale lærerposition også er forbundet med kompleksitet. Klassen skal som tidligere nævnt producere en bogtrailer. Eleverne er informeret om målene for produktet samt krav og rammer for forløbet (vertikal relation). Samtidig har jeg fortalt, at jeg behersker og kan yde teknisk bistand i programmet *Movie Maker*. Vælger de andre programmer, må de ikke forvente, at jeg kan yde samme hjælp. I planlægningsfasen har jeg valgt, at eleverne ikke nødvendigvis skal anvende et bestemt program - er der elever, der har kendskab til og anvender andre programmer, må disse gerne benyttes. Dermed forsøger jeg at imødekomme det, eleverne medbringer til skolen. En gruppe anvender et program, som jeg ikke er bekendt med, og de støder undervejs på problemer. Vi forsøger at løse problemerne - gruppen og jeg i fællesskab (horisontal relation). Det lykkedes imidlertid ikke for os at komme nærmere en løsning, og et gruppemedlem tilkalder klassekammeraten, Victor. Victor er danskfagligt en usikker elev, men grundet hans store passion for computerspil viser han sig at være en meget kyndig og kompetent it-

problemløser. Victor løser problemet, og jeg har noteret i min logbog: "Det er positivt for Victors selvforståelse at være den, der i skolesammenhæng også kan mestre og løse problemer. Men det er frustrerende ikke at kunne hjælpe gruppen med deres it-problemer - måske skal de alle bruge Movie Maker." (Uddrag fra lærerlogbog)

Notatet udtrykker, hvor komplekst området er. På den ene side ønsker jeg at anerkende elevernes it-kundskaber, men på den anden side er det svært at acceptere, at der er digitale områder, hvor eleverne kan mere end jeg selv - lærerens vertikale autoritet er udfordret, og det kan medføre en ambivalent følelse for læreren.

Skal lærerens rolle forstås i et mere udviklingsrettet perspektiv, er det relevant også at undersøge, hvad der karakteriserer de forskellige lærertyper i skolen i dag (Christensen & Hansen, 2010, s. 107-110). Læreren har en særlig betydning i forhold til elevernes læring, og dermed bliver lærerens egne forudsætninger centrale (Hiim & Hippe, 2010, s. 78). Jeg inddrager Vinnie Lerche Christensen og Jens Jørgen Hansens opdeling af lærerens kompetencer og holdninger til it. Lærerne kategoriseres som fire typer, der præsenteres i følgende matrix:

	Positiv holdning til it-brug i skolen	Negativ holdning til it-brug i skolen
Overskud af it-kompetencer	Den rutinerede	Den kritiske
Underskud af it-kompetencer	Den habile	Den usikre

(Figur 4 - Christensen & Hansen, 2010, s. 108)

Den *rutinerede* lærertype anvender uproblematisk it i både sin forberedelse og undervisning, og udfordrer samtidig gerne sig selv med nye programmer. I kontrast til den rutinerede lærertype findes den *kritiske* lærertype. Denne lærer ser ingen fordele ved at inddrage it i undervisningen, og derfor anvender læreren udelukkende it i sin fritid. Denne type vil kun meget modvilligt anvende it i undervisningen. Den *usikre* lærer kendetegnes ved et sparsomt it-kendskab samt ringe tiltro til en positiv effekt af it-didaktisk design. Den sidste lærertype, den *habile*, realiserer gerne it i undervisningen, men mangler både didaktisk og teknisk kompetence, og derfor skal denne lærertype vejledes og støttes i sit it-didaktiske design. Den habile lærer er interessant i et udviklingsperspektiv, da der her ligger et tydeligt og overkommeligt potentiale for udvikling (Christensen & Hansen, 2010, s. 107-110). Men hvordan skal denne proces realiseres? I interviewet med min praktiklærer giver hun udtryk for det udviklingspotentiale, hun mener, der er i anvendelsen af it. Selv kategoriseres praktiklæreren som værende den habile lærertype - hun ser potentialer og vil gerne inddrage it som en læringsressource i langt videre udstrækning, end det er tilfældet. Praktiklæreren giver udtryk for følgende:

*"Hånden på hjertet så er jeg for dårlig til at bruge det. Det tager for lang tid, og ofte ender jeg med at gøre, som jeg plejer. Teknikken svigter, og det orker jeg ikke - så skriver jeg på tavlen, det ved jeg virker. Samtidig mangler jeg helt klart input, et ordentligt kursus, hvor it gøres **helt konkret** i forhold til faget. Vi har på stedet en it-vejleder, der virkelig kæmper for det her, og som jeg altid kan spørge til råds, men det er svært for mig at stille spørgsmål til noget, jeg ikke har kendskab til."*

(Uddrag interview med praktislærer)

Praktislæreren udpeger kvalificerede it-kurser som en væsentlig mangel. Dette harmonerer med den traditionelle professionsforståelse, som Holm Sørensen omtaler: *"Jeg har ikke været på kursus, så jeg kender ikke dette program."* (Sørensen, Audon, & Levinsen, 2012, s. 241).

Måske kan en ændring rettet mod en mere horisontal vertikal forståelse af lærerens position i forhold til eleverne være et bud på en løsning. Jeg vurderer dog, at den ændrede lærerposition ikke kan stå alene. Det er min erfaring, at der, hvor eleverne (måske) kan assistere og supplere læreren, primært er i lavpraktiske og tekniske spørgsmål. Og det er ikke udelukkende det, der efterspørges. Det, der efterspørges, er i lige så høj grad en mulig didaktisering af diverse teknologier - og her har eleven ikke nogen viden, didaktikken er lærerens domæne.

Hvis lærerne skal kureres for den it-didaktiske hovedpine, der har fulgt dem den seneste tid, mener jeg, at fagteams må prioriteres højere. Det er mit indtryk, at fagteams er afviklet eller kun eksisterer i meget begrænset omfang ude på skolerne. Disse kollegiale og fagfaglige fordybelsesmøder har været nedprioriteret til fordel for fx årgangsteams og diverse pædagogiske tilgange. Men skal læreren implementere it succesfuldt i faget, kan fagteamet været et godt fundament til vidensdeling og udvikling - her kan et fælles fagsprog omkring it-didaktikken skabes.

Samtidig må læreren også besidde en form for risikovillighed, da anvendelsen af it i undervisningen fordrer, at læreren indimellem beskæftiger sig med noget, der ligger på kanten af dennes kunnen.

7.5. Sammenfatning

I nærværende afsnit har jeg undersøgt it-didaktisk designs betydning for lærerens planlægning og rolle. Lærerens planlægning er stadig som i en traditionel litteraturundervisning, dog viser der sig et behov for en videreudvikling og opdatering af nogle af de klassiske didaktiske kategorier, der må ses i forhold til samfundsudviklingen. Samtidig er kompleksiteten omkring lærerens rolle forøget, når der inddrages it i undervisningen. Læreren må på den ene side anerkende de teknologiske ressourcer, og den viden eleverne medbringer til skolen, men på den anden side må læreren ikke overlade styringen til eleverne - lærerens rolle er stadig afgørende.

8. Design i læring - elevens læringsdesign

Selvom it medfører udfordringer til undervisningen, så viser der sig også nogle potentialer ved en undervisning, der realiserer it. Følgende hovedafsnit omhandler betydningen af it-didaktisk design for eleven og for dennes læring. Ifølge Selander og Kress demonstrerer eleverne denne læring gennem deres "(...) *transformation og tegnskabende aktiviteter*" (Selander & Kress, 2012, s. 30). Når eleverne re-designer og skaber nye produkter, er denne form for tegn/kommunikation et udtryk for deres læring.

Når eleverne producerer en bogtrailer, er der jf. Selander og Kress tale om elevernes "(...) *gestaltning gennem en ny tegnverden*." (ibid. s. 30). I nærværende tilfælde er det en tekst, der er re-designet til en anden repræsentationsform, en bogtrailer. Dette kalder Selander og Kress for *transduktion*, hvilket betyder, at en repræsentation forvandles til en anden. De opererer også med begrebet *transformation*, der dækker over et re-design inden for samme repræsentationsform. I arbejdet med personkarakteristik i Linoit arbejder eleverne både med transformation og transduktion. De laver en transformation, når de skriver post-it med oplysninger om personerne fra teksten (skrift - skrift). Når de omformer det læste til billeder på opslagstavlen, er der tale om en transduktion (skrift - billede). Helt centralt er, at valgene som eleverne foretager, alle er tegn på læring.

8.1. Motivation

Nina Bonderup Dohn og Lars Johnsen peger i bogen *E-læring på web 2.0* på fem grunde til, hvorfor web 2.0 med fordel kan inddrages i undervisningen. Motivation og forudsætning hos den lærende er én grund (Dohn & Johnsen, 2009, s. 22). Elevens forudsætninger er omtalt i tidligere afsnit, og derfor er fokus nu på elevens motivation. Dohn og Johnsen peger på interaktionen og samarbejdet med andre elever som en motiverende faktor, og samtidig har en høj grad af elevaktivitet betydning, hvilket også er centralt i den konstruktivistiske læringsteori jf. tidligere afsnit. Desuden har opgavens autenticitet betydningen for elevernes motivation og engagement (ibid. s. 26-27).

8.2. Web 2.0 og traditionelt litteraturarbejde i praksis

I praksis erfarer jeg, hvordan web 2.0 teknologien Linoit virker motiverende og samtidig indeholder ressourcer, der understøtter fagspecifikke mål trods det faktum, at teknologien ikke er udviklet specielt til litteraturarbejde i skolen. Derudover erfarer jeg, hvordan teknologien hjælper nogle elever i deres proces mod de faglige mål **uden**, at denne støtte er tænkt ind i mit didaktiske design. Ovenstående vil jeg nu uddybe nærmere.

I forløbet skal eleverne arbejde med personkarakteristik over en af romanes to hovedpersoner. De arbejder sammen parvis på den fælles opslagstavle, hvilket netop omtales som en motiverende faktor af Dohn og Johnsen. Hver enkelt elev har oprettet sig som bruger på sitet, hvilket betyder, at begge medlemmer af gruppen kan sidde med hver sin computer og poste på samme opslagstavle, der kontinuerligt opdateres uden problemer. Det er en styrke, at begge gruppemedlemmer kan arbejde på opslagstavlen på samme tid. Derved sikres en høj grad af elevaktivitet fra alle elever, hvilket er centralt

for deres læring jf. den konstruktivistiske læringsteori, og som samtidig også pointeres af Dohn og Johnsen.

Elevens læring ses gennem transformationen da; *"Tegn på læring udgøres af alle de valg af centrale aspekter og gestaltninger, som tages i brug for at vise, hvordan man har forstået noget (på en ny måde)* (Selander & Kress, 2012, s. 30). Når en gruppe bestående af to drenge vælger at tilføje smileys til hver post-it, er disse derfor også et tegn på deres læring. På en post-it skriver de *"Han har ingen venner"* og vedhæfter en smiley, der græder (Bilag 2). Romanen fremstiller Coco (hovedperson fra romanen) som værende ligeglad med, at han ikke har nogen venner, men flere af hans handlinger fortæller læseren, at inderst inde er han ked af det. Drengene viser, at de har dannet de rette inferenser og forstået noget af underbestemtheden² i teksten og dermed udfyldt en af de tomme pladser. Desuden bygger anvendelsen af smileys bro mellem skole - og fritidsverden, da aldersgruppens kommunikation udenfor skolen i høj grad består af diverse smileys.

Som administrerende medlem af alle grupper kan jeg se, hvem der poster hvad og sikre mig, at alle deltager i arbejdet. Desuden kan jeg stilladsere den enkelte elev med passende støtte og feedback, hvilket skaber et optimalt fundament for læring, også jævnfør princippet om undervisningsdifferentiering. Feedbacken kan kategoriseres som fremadrettede og formative evalueringsloops jf. Karsten Gynthers teori om undervisningsloop (Christiansen & Gynther, 2010, s. 84).

En drengegruppe træffer et valg for deres design i læring - denne mulighed var ikke medtænkt i mit design for læring, det didaktiske design. I videoklipet fortæller de, hvordan de har valgt, at farverne skal hjælpe dem med at adskille indre og ydre personkarakteristik. Linoit hjælper således med at facilitere et fagmål for forløbet, da teknologien stiller nogle muligheder til rådighed og dermed hjælper dem med at skelne og opdele personkarakteristikken via farverne.

Se videoen på vedlagt cd-rom - bilag 4.

I klippet høres også deres mening om anvendelsen af web 2.0 teknologien, hvor både den kollaborative samarbejdsform, og *"det er nemmere at holde styr på"*, fremhæves som positive aspekter i arbejdet med personkarakteristik i Linoit. Samtidig viser klippet en elev, der er engageret og fordybet i arbejdet og derfor næsten ikke kan løsrive sig og svare på mine spørgsmål. Elevernes engagement og muligheden for samarbejde er, hvad Dohn og Johnsen fremhæver som en grund til at inddrage web 2.0 teknologier i undervisningen, og min empiri fra praksis bekræfter dette.

Flere af eleverne producerer også i fritiden private opslagstavler om den forestående konfirmation, hvilket jeg tolker som et tegn på lyst og motivation til at benytte sitet. Dernæst bliver jeg ofte mødt i klassen med spørgsmål som *"Skal vi arbejde med Linoit i dag?"* Eleverne giver desuden samstemmende udtryk for i deres slutevaluering, at Linoit er *"fedt og fantastisk"* (bilag 3A).

I et elevinterview siger Fie: *"Normalt er personkarakteristik kedeligt, men i Linoit er det noget man gerne vil arbejde meget mere med - også fordi det er på computer, og man kan sætte billeder ind."*

² *"Underbestemthed er et overordnet begreb for alt det der ikke bliver tydeligt fremstillet i teksten, men som alligevel hører med til teksten fordi det er forbundet med det fremstillede på en måde så det er medfremstillet."* (Hansen, 2004, s. 207)

Motivationen betyder, at eleverne gerne arbejder med karakteristikken og selv vender tilbage til opslagstavlen, når de mener, at noget nyt skal tilføjes. De færdige opslagstaver repræsenterer derfor både grundighed og tekstnærhed, og arbejdet med kernefaglige færdigheder som fx skriftlighed er på ingen måde reduceret, nærmest tværtimod.

Afslutningsvis skal det dog pointeres, at min empiri fra arbejdet med Linoit udelukkende er et udtryk for en øjeblikssituation i 7.a, og det er væsentligt at huske, at eleverne ikke havde forudgående kendskab til web 2.0 teknologien. Derfor må nyhedens interesse også medtænkes som en betydende faktor og samtidig tænkes i forhold til klassens vante måder at arbejde på i faget. Derfor er det en interessant opgave for læreren, hvordan arbejdet med diverse teknologier forbliver "*fedt og fantastisk*" - for nu at blive i elevernes ordvalg.

Arbejdet med personkarakteristik skaber altså engagement og begejstring - anderledes er det med arbejdet med komposition i web 2.0 teknologien Timetoast. Et danskfagligt mål for forløbet er elevernes forståelse for romanens indre komposition. Til at understøtte dette mål vælger jeg i mit didaktiske design web 2.0 teknologien Timetoast, der fungerer som en virtuel tidslinje. Her skal eleverne løbende opdatere romanens handling - det læste skal have en passende overskrift, og der skal skrives et kort resume (bilag 2). Anvendelsen bliver dermed også en måde at arbejde med Merethe Brudholms hukommelsesstrategi på, da "*(...) der skrives nøgleord eller overskrifter til afsnit i teksten*" (Brudholm, 2011, s. 78). Efter en tid må jeg revurdere mit didaktiske valg. Fra eleverne fornemmes en tydelig "modstand" mod Timetoast, og de giver alle udtryk for i deres slutevaluering, at der ikke er fordele ved arbejdet i Timetoast - kun ulemper. Ord som *kedeligt* og *svært at finde ud af* findes i de fleste eleverevalueringer (bilag 3B). Der er naturligvis ikke tale om et kedeligt eller uoverskueligt site. Det er derimod et valg i mit didaktiske design, der medfører modstanden fra eleverne.

I retrospekt identificerer jeg flere betydende faktorer, der sandsynligvis tilsammen udløser modstanden; arbejdet skal udføres enkeltvis, det er meget tidskrævende at skrive resume for eleverne, og samtidig er det svært for en del elever at vurdere, hvor mange dage et kapitel strækker sig over. Løsningen bliver i nærværende tilfælde en reduktion i kravet om resume, men samtidig fastholdes kravet om en passende overskrift for det læste. Elevernes frustration over Timetoast er altså (in)direkte udløst af mit didaktiske design. Timetoast skal understøtte det traditionelle litteraturarbejde med komposition og samtidig styrke elevernes læseforståelse, men ender med at være en barriere for det danskfaglige arbejde, bl.a. grundet elevernes frustration og efterfølgende mangel på motivation for arbejdet. Frustration i en læreproces kan i nogen grad være karakteristisk for erhvervelsen af ny viden og må på ingen måde anses for unødvendig, men når frustrationen skaber en barriere for læring, må ændringer foretages. Eksemplet viser således, at trods elevernes begejstring for at arbejde med web 2.0 teknologier må man ikke konkludere, at de automatisk lærer noget blot, der er "sat strøm til."

I en nylig offentliggjort svensk undersøgelse om brugen af iPad i Odder kommunes folkeskoler er en af konklusionerne også, at det afgørende for elevernes læring er, hvordan læreren har integreret

teknologien i sit didaktiske design. Professor Isa Jahnkes undersøgelse påviser ” (...), at det aldrig er teknologien alene, der gør læringen bedre eller dårligere. Det afgørende er, hvordan underviserne integrerer teknologien i deres klasser og i deres didaktiske design.” (Jahnke, Norqvist, & Olsson, 2013). Dette viser min praksis også - det u hensigtsmæssige didaktiske design med Timetoast medførte en distancerende holdning til arbejdet og derfor en begrænset læring. Der er derfor ikke nogen læring i teknologien alene - det centrale er lærerens didaktiske design, hvori teknologien **kan** medtænkes og udgøre en mulig ressource bl.a. i forhold til elevernes engagement (Jahnke, Norqvist, & Olsson, 2013).

8.3. Multimodal produktion

Forløbet afsluttes med elevernes produktion af en bogtrailer. Forcen i at producere en bogtrailer er ” (...), at det tvinger læseren til at destillere bogens indhold og formidle det under anvendelse af flere modaliteter. Dermed forudsættes der både læseforståelse og remediering til et kort filmforløb under anvendelse af speak og en række still-billeder.” (Fibiger, Multimodale tekster, 2014, s. 171). Set med et konstruktivistisk læringssyn udgør medieproduktionen et potentiale for læring, da der netop er tale om læring indlejret i sociale sammenhænge kombineret med en høj grad af elevaktivitet jævnfør afsnit 7.1. I det didaktiske design er der opsat tydelige rammer og krav for produktionen for at sikre, at denne forholder sig til historien og dermed ikke bliver en frigjort og kreativ aktivitet, der ikke bearbejder romanen. Følgende uddrag er fra en PowerPoint fra undervisningen indeholdende mit oplæg i klassen:

En bogtrailer er en kortfilm, der præsenterer en bog, helt som filmtrailere, der præsenterer en film. Målet er at skabe lyst til at læse bogen. Bogtraileren er en derfor en reklamespot - altså bogens svar på en filmtrailer. Det er ikke en boganmeldelse. Det er vigtigt, at man ikke afslører plottet. Der skal være oplæsning fra et udvalgt sted i bogen, MEN hele bogtraileren skal ikke være oplæsning. (Vi ser fire forskellige bogtrailere på klassen)

- *Bogtraileren må ikke afsløre plottet.*
- *Bogtrailerne skal indeholde oplæsning af et valgfrit afsnit fra bogen.*
- *Bogtraileren skal ikke udelukkende være "et skuespil" - der skal veksles mellem jeres optræden og billeder.*
- *Bogtraileren kan indeholde musik - tænkt på hvad I vælger.*
- *Bogtraileren skal indeholde andre billeder end dem, der er på bogens omslag.*
- *Bogtraileren skal indeholde fejlfri skrift.*
- *Bogtrailerne skal vare mellem 1 min og 2 min.*

- *Bogtrailerne skal laves til en QR-kode og hænges op på biblioteket.*

Hvert punkt præciseres og udfoldes for eleverne, sådan de ved, hvad fx kriteriet for en god oplæsning er. I forhold til de faglige mål fra faghæftet arbejdes der med at *udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner.* (Undervisningsministeriet, 2009, s. 11)

Selv om der ikke er tale om ekspliciterede mål for forløbet, opnår eleverne bl.a. øvelse i oplæsning i forhold til fsa, og desuden er der fokus på korrekt stavning og formulering.

Eleverne er under produktionen meget aktive og viser gennem deres til- og fravalg, hvordan de har forstået og fortolket romanen, og som nævnt tidligere er disse valg ifølge Selander og Kress tegn på læring. Men i deres transduktion af romanen til et andet medie har eleverne også truffet nogle uhensigtsmæssige valg i deres design. En gruppe har valgt at have samme ensfarvede grønne baggrund under hele oplæsningen (ca. 30 sek.), hvilket ikke virker særligt tiltrækkende for seeren og ej heller for det visuelle udtryk. Da de spørges til *hvorfor*, forklarer de, at *"det er ikke en fejl - det er meningen, så er der jo fuld opmærksomhed på oplæsningen."* (Elevudtalelse fra evalueringen af bogtrailereren) Men faktisk virker det lige modsat, da man som seer sidder og undrer sig over, om der snart kommer noget, eller der er tale om en fejl. Valget i deres læringsdesign er derfor ikke hensigtssvarende, men ikke desto mindre et faktum. Samspelet mellem forskellige modaliteter fungerer godt for gruppen i andre henseender- de har valgt og understøttende musik, der forstærker budskabet i teksten.

Kress og Selander hævder, at det i dag ikke er al læring i skolen, der anerkendes som læring.

*"(...) den enkeltes læring får opmærksomhed i fuldt omfang og ikke kun i relation til bestemte på forhånd opsatte mål. Læring ses som en ny måde at udvide sit repertoire på for at kunne forstå og handle meningsfuldt i en social sammenhæng.(...)
I forskellige studier har forskere kunnet konstatere, at det ikke er al læring i skolen, der betragtes som læring. Dette indebærer, at skolen gennem sine ofte rigide bedømmelseskriterier går glip af læring, som udenfor skolemiljøet ville blive betragtet som værdifuldt. " (Selander & Kress, 2012, s. 25)*

Efter endt praktik opdager jeg ved et tilfælde, at eleven Susie har lavet en kort film, der handler om, hvordan hendes første halve år som hesteejer er forløbet med stævner og daglige rideture m.m. Filmen anvender præcis de forskellige virkemidler, vi har arbejdet med på klassen. I medieproduktionen på klassen er Susie i gruppe med nogle it-kyndige drenge, hvorfor hendes kompetencer på it-området virker utilstrækkelige og på et begynderniveau. Hendes individuelle produktion viser, at hun har lært noget i skolen, der er værdifuldt også uden for skolens system. Det er i dag en meget anvendt måde at iscenesætte sig selv på - at producere korte narrativer i et givent medie. Men hvorvidt enkelte elever havde lært at anvende programmet til filmproduktion var ikke et mål, der var opsat på forhånd og derfor heller ikke noget, der blev bedømt. Selander og Kress hævder, at værdifuld læring går tabt i skolesystemet - Susies læring blev ikke genkendt i skolemiljøet som læring, den var ikke et udtalt mål, den blev ikke synliggjort og blev derfor heller ikke evalueret. Men for Susie er der tale om betydningsfuld viden - hun mestrer nu den kommunikation, som aldersgruppen anvender, og som i nærværende tilfælde bedst beskriver indholdet.

Dohn og Johnsen peger på, hvordan en autentisk kontekst kan være motiverende for eleverne, og hvordan en reelt stillet opgave kan øge elevernes motivation (Dohn & Johnsen, 2009, s. 26-27). I praksis skal elevernes bogtrailere uploades til YouTube og dernæst laves til OR-koder, som skal hænges

på skolens bibliotek, så kommende lånere kan lade sig inspirere af bogtrailerne. Således bliver arbejdet i dansk mere autentisk. Elevernes produkt er ikke udelukkende produceret til læreren og skal dermed ikke kun opleves i en lukket kontekst, men kan også være til nytte for andre uden for klassen. I praksis erfarer jeg, at det betyder, at eleverne **selv** er meget interesseret i at levere et tilfredsstillende produkt, hvor fx stavfejl er (næsten) udryddet. Elevernes oprigtige seriøsitet omkring at vise korrekt og tilfredsstillende brug af forskellige faglige aspekter fra faget (fx stavning) er af stor betydning. I et produkt, der primært henvender sig til læreren og måske resten af klassen, kan manglende motivation, grundighed og vilje til at levere en god præstation opleves. Når der derimod er tale om upload til YouTube og QR-koder på bibliotek, erfarer jeg, hvordan elevernes motivation for arbejdet styrkes samtidig med, at det fx bliver helt selvfølgelig at læse grundig korrektur på opgaven.

8.4. Sammenfatning

Ovenstående hovedafsnit har undersøgt betydningen af it-didaktisk design for eleven og har analyseret de til- og fravalg eleverne træffer i en undervisning, der realiserer it. Der viser sig et potentiale i anvendelsen af it-didaktisk design i forhold til både elevernes motivation og muligheden for at anvende it som en understøttende faktor i arbejdet med at nå fagfaglige mål. Dog er feltet kompleks, og selvom it-didaktisk design kan udløse begejstring og engagement hos eleverne, har ovenstående også vist, at det på ingen måde er teknologien, der alene udgør en forskel. Lærerens valg i planlægningen af det didaktiske design kan sammen med teknologien motivere og dermed hjælpe faget med at løse problematikker som manglende motivation, autenticitet og relevans udenfor skolemiljøet.

9. Konklusion

Vender vi fokus tilbage til Askes indrømmelse i opgavens indledning, kan jeg nu konkludere, at elevernes engagement og motivation kan begrundes i anvendelsen af it i litteraturundervisningen. Inddragelsen af it har betydning for elevernes selvdrift og motivation, hvilket undersøgelsen har vist. Jeg er derfor blevet bevidst om, hvilke potentialer der kan være i at inddrage it i danskundervisningen, **men** samtidig også, at der intet læringspotentiale er i teknologien isoleret set. Derfor må læreren tilrettelægge et it-didaktisk design, der indbyder eleverne til at arbejde med danskfaglige opgaver i en motiverende kontekst. Her har teknologien noget at byde på, særligt i kraft af den relevans og interesse målgruppen har på området. Skolen må derfor balancere imellem at inddrage det som optager eleverne samtidig med, at skolen repræsenterer og holder fast i det særkende, som skolen også gerne må præsentere.

Det er vigtigt at pointere, at it i undervisningen ikke må blive en aktivitet, hvor der er langt imellem det, der foregår med it og de danskfaglige mål. Teknologier skal ikke udelukkende anvendes, fordi de gør undervisningen sjov og vedkommende for eleverne, men kun hvis de kan udgøre et potentiale i elevernes læring og dermed understøtte fagspecifikke mål. Analysen viste, hvordan det it-didaktiske design og web 2.0 teknologien Linoit faciliterede og understøttede udvalgt mål for forløbet, og det

faglige læringsudbytte blev optimeret. Det afgørende for læringspotentialet er, hvordan læreren anvender og realiserer teknologien i sit it-didaktiske design.

Undersøgelsen har også påvist, hvilken betydning inddragelsen af it har for relationen mellem lærer og elev. Der vil i en it-baseret undervisning være elever, der har bedre it-kompetencer end læreren, men dette fratager på ingen måde læreren det overordnede ansvar. Lærers position i forhold til eleverne ser ud til at forskyde sig en smule, og i vidensamfundets skole kan læreren derfor skulle lære at navigere mellem den horisontale og vertikale position.

Projektets undersøgelse peger endvidere på ledelsens betydning i forhold til integration af it i fagene. Der skal være en tydelig prioritering tilstede fra skoleledelsen, både hvad angår investeringer i opdateret udstyr og et krav om anvendelse af it i fagene. Desuden skal lærerne tilbydes en sikker platform, hvorfra de kan udvikle deres fag og en it-baseret fagdidaktik.

Jeg erfarer, at lærers didaktiske rutiner udfordres, når der anvendes it i undervisningen. Her refererer jeg til det behov for supplerende evalueringskriterier, der er omtalt i opgaven. Når eleverne fx producerer multimodale produkter, er der behov for at gentænke og supplere de klassiske evalueringsmetoder. Hvad genkendes som læring, og hvilke tegn på læring præsenteres i gestaltningen, og hvordan er denne et udtryk for, at eleverne har tilegnet sig viden? Her kan et metakommunikerende produkt være et supplement til evalueringen og dermed et bud på en mulig løsning. Ligeledes må læreren overveje, hvilken vidensadgang eleverne skal have for derved at reducere den kompleksitet, der opstår ved en ubegrænset adgang til nettet.

I et it-didaktisk design er lærers opgave at realisere diverse teknologier i undervisningen uden på nogen måde at miste det kernefaglige, her litteraturen, som det primære fokus og samtidig være bevidst om, at det er fagets mål, der er omdrejningspunktet. Læreren må derfor stadig stille sig selv de klassiske didaktiske hv-spørgsmål, dog med en nytænkende variation indenfor enkelte kategorier. Fokus skal som altid være på, hvad eleverne skal **lære**, og ikke hvad de skal **lave** - og lærers opgave er så at involvere it, når det løfter faget og bringer eleverne tættere på faglige mål.

Læreren anno 2014 må derfor besidde en risikovillighed og påtage sig både den tekniske og didaktiske udfordring, der ligger i realiseringen af it i den pædagogiske praksis - ikke mindst fordi teknologien kan motivere og engagere eleverne i undervisningen.

It er derfor ikke kun en *gave* til undervisningen, men i høj grad også en *opgave* for underviseren.

10. Perspektivering

Opgaven har tydeliggjort, hvordan læreren i dag må navigere i et komplekst felt. Læreren må som altid være faglig funderet og opdateret, men må samtidig også besidde gode it-kompetencer og teknisk viden. Som kort nævnt i opgaven ser jeg her muligheder i fagteamet, der kan være et godt udgangspunkt til både refleksion, udveksling og udvikling af it-didaktik. Det enkelte fags didaktik vil således være omdrejningspunktet for en opkvalificering af it i undervisningen. Spørgsmålet er derfor, om it-vejlederens funktion ude på skolerne må tages op til revidering? It-vejlederen kan selvfølgelig ikke være fagligt forankret i alle fag, hvorved de enkelte fags (it)didaktik ikke bliver omdrejningspunktet - og det er netop centralt og næste fase i udviklingen.

11. Litteraturliste

- Asmussen, J. (2014). Didaktisk design og web 2.0 i skole og uddannelse. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- Christensen, V. L., & Hansen, J. J. (2010). Innovativ læremiddelkultur. I K. Gynther, *Didaktik 2.0* (s. 91-117). København: Akademisk Forlag.
- Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010). Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i vidensamfundet. I K. Gynther, *Didaktik 2.0* (s. 57-86). København: Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- EVA. (2009). *It i skolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fibiger, J. (2014). Multimodale tekster. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis* (s. 157-175). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fibiger, J. (2014). Skriften på væggen. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis* (s. 135-156). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori & didaktik* (s. 144-170). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2010). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2010). Forskningsmetoder: Observationer, interview og spørgeskema. I B. Nielsen, N. Mølgaard, & N. G. Nielsen, *Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København: Forlaget UCC.
- Jahnke, I., Norqvist, L., & Olsson, A. (28. september 2013). *Oddernet.dk*. Hentede 28. april 2014 fra http://www.oddernettet.dk/dokumenter/ipads_hvad_kan_vi_laere_af_odder_jahnke.pdf
- KMD.dk*. (u.d.). Hentede 05. 04 2014 fra [www.kmd.dk](http://www.kmd.dk/da/om_kmd/hvem_er_kmd/Pages/hvem%20er%20KMD.aspx):
http://www.kmd.dk/da/om_kmd/hvem_er_kmd/Pages/hvem%20er%20KMD.aspx
- Kress, G. (17. 06. 2013). *dk4 - læsemagasinet*. Hentede 07. 04. 2014 fra [dk4.tv](http://www.dk4.tv):
<http://www.dk4.tv/afspiller.php?ID=772>

- Lorentzen, R. F. (nr. 12 2013). Nye veje med it i dansk. *Cursiv - Didaktiske destinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik*.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). Opsamling på forholdet mellem læringsteori og didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 422-435). København: Hans Reitzels Forlag.
- Riise, A. B. (10. oktober 2013). *Folkeskolen.dk*. Hentede 16. oktober 2013 fra <http://www.folkeskolen.dk/535041/mange-flere-millioner-paa-vej-til-digitale-laeremidler>
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Sørensen, B. H., Audon, L., & Levinsen, K. T. (2012). *Skole 2.0*. Århus: Forlaget Klim.
- Tofte, M. (u.d.). *Undervisningsministeriet*. Hentede 9. 10 2013 fra uvm.dk:
<http://uvm.dk/aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Okt/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131003%20It%20raadgivningsgruppens%20samlede%20raad%20og%20ideer.ashx>
- Tv fra Folketinget*. (u.d.). Hentede 3. april 2014 fra www.ft.dk:
<http://www.ft.dk/webtv/video/20131/buu/tv.2090.aspx?from=18-02-2014&to=11-03-2014&selectedMeetingType=&committee=&as=1#>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål- faghæfte 1*. København: Undervisningsministeriet.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, s. 89-100.

Bilag

Bilag 1 Interviewguide

Interviewguide - It-vejleder

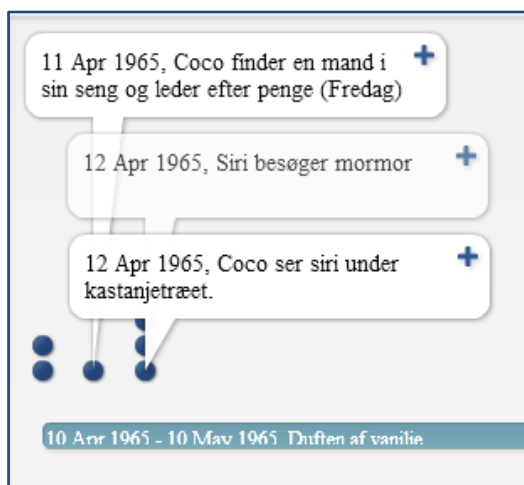
- Skolen er med i projekt 1:1 - vil du kort fortælle, hvad det præcist er, og hvilken effekt I har set ind til videre?
- Er der evalueret undervejs - hvis ja, hvad viser evalueringen?
- Hvordan oplever du lærerne tager projektet til sig? Hvor er I lige nu på Bøgeskovskolen?
- Anvender lærerne i højere grad it - eller er det mest eleverne, der benytter computeren?
- Understøttes projektet af kurser til lærerne?
- Hvordan klædes lærerne på i forhold til stigende krav om inddragelse af it i undervisningen?
- Bliver visionerne opfyldt, eller er det fx mest Word og lignende, der anvendes?
- Hvordan anvender du selv it i din undervisning? (fysik/kemi)
- Hvordan ser du potentialet i Flipped Classroom? Har du erfaringer med det?
- Hvilke visioner har du for fremtiden - hvor ser du muligheder og udfordringer?

Interviewguide - Praktiklærer

- Hvilken betydning mener du, it har i undervisningen?
- Jeg har selv erfaret, at de er meget tæt på diverse medier fx Facebook og Skype i en undervisning, hvor nettet anvendes. Hvad tænker du om det?
- Hvordan anvender du selv it i danskundervisningen?
- Hvor godt føler du dig rustet til at anvende it i undervisningen? Altså at involvere it og fagdidaktik... og selvfølgelig faghæftet?
- Hvilke potentialer/muligheder har du selv erfaret?
- Hvilke udfordringer/barrierer har du selv erfaret?
- Hvad er dine visioner for fremtiden i forhold til it i din undervisning?

Screendump af en elevs arbejde i Timetoast:

Øverste billede viser overskrifter - nederste billede viser resume, der bliver synlig ved at klikke på en dato.



The screenshot shows the event editing form with the following fields:

- Title: * Siri besøger mormor
- Date: * 12 Apr 1965
- Description: [Insert link](#)

The description text reads: "Siri besøger mormor, men da hun kommer ind råber hun "hej" men ingen svarer. Hun kigger ud i køkkenet der er mormor ikk, men siri går ind i mormors soveværelse og der ligger hun i sengen og sover. Siri er bange for hvordan mormor har det og om hun snart skal dø."

* required fields

[Update Event](#)

Bilag 3 Uddrag elevevalueringer

Bilag 3A - Eleverne har udfyldt en slutevaluering og skal svare på spørgsmålet om, hvordan det har været at arbejde med personkarakteristik og Linoit. Overordnet set svarer alle, at Linoit er *et godt program* og ord som *fedt* og *fantastisk* er at finde i deres svar. Følgende uddrag er elevbesvarelser på spørgsmålet.

Linoit Det er en meget sjovere måde at lave det på.
 Det får kedelige ting til at blive sjovt.

Linoit er et meget positivt program, man
 kan mange gode ting. en anden ting er
 at undervisningen bliver sjovere og
 mere spændene. Top dollar til det program

Linoit Her kan du samarbejde om en ting, med noter og
 andre ting som kan være hjælperigt. Linoit er også
 noget man kan bruge til andet end opgaver,
 det kan nemlig også være den perfekte opslags-tavle
 hvor du kan finde dine planer for den næste dag.

Linoit Igen syntes jeg det er sjovere og bedre at
 bruge Linoit i stedet for at lave en almindelig person-
 karakteristik med "ydre og indre"

Linoit Linoit er fantastisk. Man får lige
 pludselig lyst til at lave personkarakteristik.
 Der er absolut intet galt med Linoit!

Linoit Syntes at linoit er en god måde at arbejde sammen på og dejligt nemt at finde rundt i.

Linoit MEGA fedt program Det var fedt at arbejde med,

Linoit Det er næsten som hvis man laver en brenstørn og det er sjovt at lave brenstørns

Linoit Det var et rigtig godt program. Vi lærte en masse om Personer. Det var

Linoit Fedt at kunne lave plancher, istedet for at skrive i word.

Bilag 3B - I slutevalueringen skal eleverne også svare på, hvordan det har været at arbejde med komposition og Timetoast. Overordnet set svarer alle, at de ikke kan lide at arbejde med Timetoast, og ordene *kedeligt* og *svært* går ofte igen.

Følgende er nogle af deres svar:

Timetoast Det blev lidt kedeligt i længden syntes jeg Det kunne også godt være lidt svært at huske det hele.

Timetoast Synes faktisk at timetoast er meget svært at finde rundt i. Timetoast er slet ikke min

Timetoast Jeg føler timetoast er meget indviklet og at det kan tage lang tid at gøre. En "eventyrlig". Det er nu måske du får ting jeg IKKE vil prøve igen.

Timetoast var ikke det bedste værktøj fordi man var ikke altid opviede hvad der det er i bogene

Timetoast Det har nogen gange været lidt kedeligt at skulle skrive der inde synes jeg.

Timetoast Det var meget kedligt når man bare sad og skrev og skrev og det var også lidt svært at huske aldt det man ville have brug for. Hvis man skrev meget var der ikke plads til sidst.

Timetoast Det var jeg ikke. Så vidt med for det kunne godt være svært

Timetoast som jeg skrev for kunne det blive lidt kedelig i længden.

Timetoast Ja som sagt, jeg blev forvirret af den for så allerede tænke at lave den også hvis man bare ikke kommer igennem igen

Timetocast: Nogen gange syntes jeg det var lidt frustrerende med de der datoler og få det til at hænge sammen, men jeg kunne rigtig godt lide at læse det.

Timetocast: Det var ikke rigtig nogen idéer, kun at hvis man ikke havde net var man "udenfor" undervisningen.

Timetocast: Jeg kan ikke rigtig lide
Timetocast, jeg føler at det er
irrelevant for min fremtid

Bilag 4 Vedlagt cd-rom med videoklip og udvalgte bogtrailere